

Simulación de negociaciones en un foro económico internacional

Maite Barea Mateo* y Margarita Billón Currás**

Abstract

This paper describes a new learning experience carried out by the authors for two university courses at the Universidad Autónoma de Madrid, drawing students into international economic matters through a negotiations simulation performance at an international economic forum.

Keywords: teaching innovation, negotiation simulation, international economy, case-based learning

Resumen

El presente artículo describe una nueva experiencia docente llevada a cabo por las autoras a lo largo de dos cursos académicos en la Universidad Autónoma de Madrid, con objeto de acercar a los alumnos a la realidad económica internacional mediante la realización de una simulación de negociaciones en un foro económico internacional

Palabras clave: innovación docente, simulación de negociaciones, economía internacional, método de caso

I. Introducción

El presente artículo es el resultado de la labor docente de las autoras llevada a cabo en el Departamento de Estructura Económica y Economía del Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Madrid.

Como otros muchos docentes de otras Universidades españolas, a lo largo de varios años hemos venido constatando los graves problemas y carencias que presenta el método docente tradicional de la lección magistral en sus distintas variantes. Evidentemente estas deficiencias se agudizan con otros problemas ya tan manidos como la masificación y la carencia de recursos materiales. Sin embargo desde nuestro punto de vista los retos docentes con los que de una u otra forma muchos de nosotros nos enfrentamos tienen sus raíces en carencias mucho más profundas:

- Una de las principales preocupaciones tanto de los profesores como de los estudiantes es almacenar conocimientos, si bien frecuentemente no se entiende qué es lo que tienen que ver con nosotros mismos ni entre sí. Sin esos nexos, rara vez se alcanza el significado de las cosas ni el porqué de las mismas. La primera gran dificultad, pues, con la que nos topamos es el concepto de razón que se suele tener generalmente. Solemos concebir la razón como una especie de depósito en el que es preciso meter el mayor número de cosas, aunque no se sepa muy bien para qué. Pero si somos leales con nuestra experiencia, en nosotros docencia e

investigación nacen como fruto de la curiosidad por comprender las causas y el significado de las cosas. Realmente la razón no es tanto un depósito de objetos almacenados cuanto una ventana abierta a la realidad.

- Una segunda dificultad muy importante –en buena parte ligada al concepto anterior de razón– es la ausencia general de interés y motivación de nuestros estudiantes. Tendencialmente, los alumnos "almacenan" los conocimientos transmitidos por el profesor, toman apuntes pasivamente –muchas veces sin prestar atención a la explicación en clase– y en vísperas del examen los memorizan (para después olvidarlos a los pocos días). Se dice a menudo que nada hay más absurdo que la respuesta a una pregunta que no se ha formulado. Con enorme frecuencia, inundamos de respuestas ya confeccionadas a estudiantes que no se han planteado la más mínima pregunta. De aquí que nuestros alumnos –que ya entran en la Universidad con una fuerte dosis de escepticismo– experimenten con frecuencia un enorme aburrimiento y desinterés.
- Aunque el método tradicional muchas veces no funcione ya, desgraciadamente nos resistimos a innovar por inercia y comodidad. Es lo que alguien ha calificado de "pacto de indiferencia": yo no te exijo mucho, tú a mí tampoco, no nos compliquemos la vida.

Todo lo anterior puede servir para explicar la necesidad permanente de buscar y encontrar nuevos métodos docentes que resuelvan si no en todo, al menos en parte algunas de las limitaciones apuntadas. Desde la psicología de la instrucción se han propuesto diversos métodos para conseguir un aprendizaje activo, bien ajustado a los conocimientos y los intereses de los alumnos. Es el caso del aprendizaje basado en problemas (Robinson, 1993), en proyectos (Goodrich et al, 1994) o en escenarios (Shank, 1993). Este último consiste en presentar una tarea en el aula construyendo escenarios que simulen situaciones reales en que los alumnos interpretan un papel que les permite comprometerse con éste, motivándoles y haciendo más gradual la transferencia de las habilidades aprendidas.

En el curso académico 1998/99 decidimos iniciar una nueva experiencia educativa en un grupo de la asignatura "Economía de la Unión Europea" de la licenciatura de Economía. Hasta el momento presente, la experiencia ha sido puesta en marcha a lo largo de dos cursos académicos consecutivos, lo que ha permitido comprobar sus resultados como método docente y su adaptación para la consecución de los objetivos con él perseguidos.

El objetivo del presente artículo es por lo tanto, exponer brevemente las líneas principales de esta experiencia docente. Las disciplinas a las que se ha aplicado han sido: Economía de la Unión Europea y Estructura Económica Mundial, impartidas ambas a estudiantes de segundo curso de Licenciatura de Economía y Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Autónoma de Madrid.

El trabajo consta de ocho epígrafes. En primer lugar, se reflexiona brevemente sobre aquellos rasgos esenciales de las asignaturas a las que se ha aplicado y que explican la necesidad de un método docente adecuado a las mismas. A continuación se exponen los objetivos perseguidos con el método docente, las características básicas de la metodología en la que se basa, así como la organización del mismo en un curso académico. Posteriormente, se describen cada una de las etapas en las que se desarrolla el método así como los recursos humanos y materiales existentes para su puesta en práctica. En la última parte del artículo se reflexiona en torno a la evaluación del método, tanto por parte de los estudiantes participantes como de las profesoras que lo han aplicado, tratando de valorar hasta qué punto se han cumplido los objetivos fijados. El trabajo finaliza planteando algunas de las preguntas abiertas que han ido surgiendo a partir del desarrollo del método.

II. Las asignaturas y el método docente

Como ya se ha indicado, las disciplinas a la que se ha aplicado esta innovación docente han sido ECONOMÍA DE LA UE y ESTRUCTURA ECONÓMICA MUNDIAL. Estas asignaturas aparecen encuadradas en el área de conocimiento de ECONOMÍA APLICADA. Ambas materias presentan unos rasgos propios en su análisis de la realidad. Ese análisis viene determinado por la idea de totalidad, es decir, la realidad aparece como un todo organizado

compuesto por una serie de elementos interrelacionados entre sí, y cuya aprehensión no resulta inmediata. Ello implica que para conocer esa realidad sea necesario detectar las relaciones subyacentes que tienen lugar en un marco institucional y en un sistema económico concretos.

Todo lo anterior justifica que el método docente aplicado deba estar al servicio de esa manera de estudiar la realidad que acabamos de exponer y explica que no resulte suficiente para la consecución de los objetivos fijados en el programa de la asignatura el método tradicional de la lección magistral y el aprendizaje pasivo de los estudiantes.

Por otro lado, la influencia de las tecnologías de la información aplicadas a la docencia está obligando a replantear el papel del docente. Las nuevas posibilidades que ofrece una fuente de información y de aprendizaje como Internet vuelven aún más importante si cabe el papel del docente como educador en sentido amplio. La utilización de estas nuevas tecnologías puede permitir al profesor concentrar su tiempo y esfuerzos en una orientación docente complementaria a la transmisión de información y de conocimiento. Las posibilidades de obtención de información a través de Internet abren nuevos caminos para el papel del docente como director e impulsor, sobre todo cuando se pretende que el estudiante descubra por sí mismo las características de esa realidad a la que más arriba nos referíamos y llegue a disponer de un juicio crítico sobre la misma.

III. Metodología y organización

El método docente consiste en la organización por unos profesores de la simulación de un evento económico actual en el que los estudiantes, distribuidos por grupos, representan a países y han de prepararse en el conocimiento de los mismos y de las posturas que adoptan en los foros internacionales.

El método docente que se propone contribuye a fomentar:

- el aprendizaje individual activo y estratégico
- el aprendizaje en grupo e iniciación en el trabajo en equipo
- el aprendizaje a través de las tutorías con el profesor
- la utilización de las nuevas tecnologías como vía de obtención de información

En resumen podríamos afirmar que el método:

- Permite la adquisición de conocimientos específicos de la asignatura.
- Posibilita la adquisición de habilidades generales que mejoran la actividad profesional (trabajo en equipo, exposición oral y escrita, argumentación, etc.).

IV. Objetivos del método docente

El principal objetivo que se persigue con el método planteado es acercar de modo práctico al alumno a la realidad económica internacional. Para ello, se le facilita su comprensión a través de la puesta en marcha de una simulación que permita adquirir y aplicar los conocimientos tanto teóricos como prácticos juzgados necesarios y se fomenta a su vez la utilización de las tecnologías de la información aplicadas a la docencia. El proyecto docente se complementa con el método docente tradicional de la lección magistral.

Junto con la simulación de la realidad, el proyecto contempla efectuar una visita al organismo internacional objeto de estudio.

Por lo que se refiere a los objetivos docentes perseguidos, éstos pueden resumirse en los siguientes:

1. Permitir la aplicación práctica de los contenidos teóricos adquiridos en la asignatura

2. Promover la utilización de un enfoque profundo del aprendizaje frente al enfoque superficial centrado en la memorización/reproducción de contenidos. Con ello se pretende a su vez:
 1. Fomentar la capacidad de búsqueda de documentos y análisis crítico de los mismos, comprensión e interrelación de los conocimientos, potenciando el significado personal aportado por el alumno animándole a desarrollar un espíritu crítico respecto de lo aprendido.
 2. Potenciar la habilidad para la escucha, la discusión y la reflexión, así como la capacidad del estudiante para la expresión oral en público.
 3. Fomentar la participación de los estudiantes y su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje así como intensificar las relaciones de trabajo con el resto de sus compañeros
3. Ampliar las posibilidades de consulta de distinto tipo de fuentes de información, visitas a organismos, Embajadas, establecimiento de contactos, etc.
4. Utilizar Internet en el aprendizaje, lo que permite:
 1. Beneficiarse de las posibilidades que ofrecen las tutorías por red o la participación en grupos de discusión con el resto de compañeros
 2. Obtener información y adquirir conocimientos a partir de los cuales el profesor pueda orientar y guiar a cada uno de los grupos.
5. Fomentar la interacción profesor-alumno mediante las sesiones regulares de tutorías necesarias para el seguimiento y dirección de los grupos de trabajo.
6. Favorecer que los alumnos tengan un contacto directo con profesionales que trabajan en estos foros internacionales, a través de conferencias (en la UAM a lo largo del curso académico, o con ocasión de la visita al Organismo internacional).
7. Evaluar la propia metodología seguida cada año y compararla con los resultados del curso precedente, con objeto de ir mejorando el método y adecuarlo a los objetivos fijados.

V. Descripción y etapas del método

ETAPA 1. Elección del tema objeto de la simulación.

La elección del aspecto de la realidad económica internacional que será objeto de simulación corresponde a los profesores de la asignatura. En su elección se toman en consideración aspectos tales como:

- a. la vinculación del área objeto de análisis con los contenidos del programa y/o de otras asignaturas recibidas por el estudiante
- b. la oportunidad temporal del estudio del tema elegido en función de los acontecimientos que la actualidad económica internacional aconsejen analizar
- c. el mayor o menor grado de dificultad que pueda plantear al alumno el tema elegido en función de su grado de conocimiento y las posibilidades de interrelacionar la experiencia con los contenidos de otras materias presentes en el itinerario curricular del estudiante, tanto impartidas desde el mismo Departamento, como por otros.

Hasta el momento los temas tratados con este método han sido:

- La Agenda 2000 en el Marco de la Cumbre de Berlín de la UE (Curso académico 1998/1999)
- La Deuda Externa en el Marco de la Organización de las Naciones Unidas para el Comercio y Desarrollo [UNCTAD], (Curso académico 1999/2000)
- La Tercera Conferencia Interministerial de la Organización Mundial de Comercio celebrada en Seattle en Noviembre de 1999 en torno a la futura celebración de una nueva ronda de negociaciones en el comercio internacional denominada "Ronda del Milenio" (Curso académico 1999/2000)
- Comercio y Desarrollo, y Primer Foro de la Sociedad Civil en el marco de la UNCTAD (Curso académico 1999/2000)

ETAPA 2. Formación de los grupos de estudiantes participantes y elección del papel que cada uno de ellos opta por simular.

Una vez determinado el tema, y comunicado a los estudiantes, se les anima a la formación voluntaria de grupos de trabajo. Los profesores explican a los alumnos de la asignatura los objetivos del método y sus líneas básicas de aplicación.

Paralelamente, para ediciones posteriores y a la vista de la evaluación del método efectuada por los alumnos (cf. punto 2.4 del Cuadro I), se ofrecerá a cada grupo de estudiantes un dossier, disponible en la página Web de la asignatura, que contendrá, entre otras, las siguientes informaciones:

1. Objetivos perseguidos con la aplicación de este método docente, principales características del método así como etapas y formas de organización.
2. Protocolo de Evaluación, en el que los profesores de la asignatura presentan los criterios de evaluación del trabajo con el fin de que los alumnos lo conozcan con antelación al proceso de evaluación.

En los ensayos llevados a cabo hasta el momento, los estudiantes pudieron decidir libremente acerca de su participación en los mismos. En dos de ellos, la participación en la simulación complementaba las pruebas tradicionales de evaluación (examen final). En el tercero, se planteó como alternativa al examen.

ETAPA 3. Inicio de las reuniones/tutorías periódicas del profesor con cada uno de los grupos siguiendo un calendario establecido, así como tutorías de coordinación con todos los representantes de cada uno de los grupos

Una vez que los estudiantes han constituido los grupos de trabajo en función de sus propios intereses, y se han visto orientados -en la medida en que puedan necesitarlo- por las sugerencias del profesor, se planifican las reuniones y tutorías periódicas de éste con cada uno de los grupos y de forma general con los representantes de cada uno de ellos.

Conviene distinguir por tanto entre dos tipos de tutorías o reuniones entre los profesores y los participantes. Por una parte se organizan reuniones generales de coordinación entre ellos y por otra se llevan a cabo tutorías individuales con cada uno de los grupos.

En las reuniones de coordinación intervienen los representantes de cada grupo. Cada grupo ha elegido previamente a un ponente que de forma rotativa, según los temas a tratar, acude a las citadas reuniones. El principal objetivo de estos encuentros es aprovechar la posibilidad que ofrece a los profesores para explicar el método en mayor profundidad, repartir tareas, organizar las intervenciones de cada grupo en la simulación, asegurar un tratamiento homogéneo por parte de cada uno de los grupos, ofrecer un foro de intercambio de información entre cada uno de los estudiantes participantes, y entre éstos y el profesor, plantear y resolver dudas o cuestiones que de forma repetitiva podrían plantearse en las tutorías individuales con cada uno de los grupos, etc.

La experiencia nos ha demostrado que este tipo de reuniones generales resultan de gran utilidad puesto que permite a cada grupo conocer cómo se está enfrentando a los mismos retos el resto de los participantes, lo cual aporta un importante feedback de conocimientos. Se ofrece de este modo una visión global tanto a los estudiantes como al profesor, que no podría obtenerse en las meras tutorías por grupos.

Como se mencionó anteriormente, junto con estas reuniones periódicas, los profesores se reúnen también con cada uno de los grupos a título individual. Habida cuenta de las características de este método docente, que exige un continuo seguimiento de la labor desarrollada por los estudiantes, la tutoría se convierte en una herramienta indispensable para poder aplicar satisfactoriamente el método. Los principales objetivos que se persiguen con estas tutorías son los siguientes:

1. Servir de punto de apoyo para la labor de los estudiantes orientando a cada grupo en las dificultades que puedan ir encontrando en la elaboración de su intervención
2. Contrastar la información obtenida por los alumnos ayudando a seleccionar la información más relevante y a desarrollar una valoración crítica de los conocimientos que se van adquiriendo
3. Efectuar un seguimiento/evaluación continuado del trabajo desarrollado por cada uno de los grupos.

Conviene añadir que, junto con los métodos docentes tales como la lección magistral, las tutorías, o el soporte que supone la información presentada vía red, los estudiantes de la asignatura cuentan también con la presencia de expertos en el aula que a través de la impartición de conferencias ofrecen su experiencia diaria en el organismo internacional objeto de estudio, lo que permite a los alumnos una mayor cercanía al ámbito de estudio objeto de simulación.

ETAPA 4. Elaboración del material que será presentado en la simulación del evento.

En esta etapa los grupos hacen entrega de un pequeño informe en el que quedan contenidos los principales puntos en los que basarán su participación en la Ronda de negociaciones propuesta. Ello permite elaborar un dossier que se entrega a cada una de las delegaciones (grupos) con el fin de que conozcan el posicionamiento general de las distintas partes intervinientes con antelación al desarrollo de la simulación. Esta información suele resultar de gran utilidad, puesto que permite que los diferentes grupos preparen réplicas fundamentadas a las posibles interpelaciones de otros grupos.

ETAPA 5. Desarrollo de las sesiones en las que se efectúa la simulación del evento mundial elegido.

El desarrollo de la sesión lo dirige un grupo de estudiantes que asume la Presidencia, Secretaría, u órgano correspondiente en función del organismo en el seno del cual tengan lugar las negociaciones.

La simulación se divide en dos partes. En la primera, cada una de las delegaciones efectúa una breve presentación de su posicionamiento general en cada uno de los temas.

En la segunda parte, se inicia el debate de cada una de las propuestas presentadas por el órgano que asume la dirección de las negociaciones. En el mencionado debate pueden intervenir todos aquellos estudiantes que así lo deseen, previa solicitud del turno de palabra.

La intervención del profesor a lo largo de la simulación trata de ser lo más reducida posible y en todo caso sus intervenciones tienen como objetivo reorientar el debate o bien efectuar alguna indicación que asegure el correcto funcionamiento de la simulación, evitando participar con exposiciones centradas en el contenido.

Por otra parte, la simulación es grabada en vídeo con objeto, por una parte, de tener la oportunidad de ver dicha grabación en un momento posterior y someterla a discusión con los estudiantes participantes y de disponer, por otra, de una útil herramienta para la evaluación tanto del método docente como de los estudiantes.

ETAPA 6. Preparación del material que resuma las principales aportaciones y conclusiones derivadas de las intervenciones de cada uno de los grupos participantes en la simulación.

Con el fin de que el mayor número posible de estudiantes pueda tener acceso a las principales conclusiones de esta simulación, el material docente resultante se difunde a los alumnos matriculados en la asignatura tanto por escrito como a través de la página web.

Estas conclusiones pueden ser también objeto de una sesión específica de clase, lo que permite al resto de estudiantes no participantes en esta simulación contar con una explicación de los principales resultados obtenidos.

ETAPA 7. Evaluación del método docente y de los resultados del aprendizaje

La etapa de evaluación debe dividirse a su vez en dos sub-etapas: la evaluación del método docente y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Por lo que se refiere a la evaluación del método docente, la experiencia se ha sometido a la evaluación por parte de expertos y ha sido llevada a cabo de doble forma:

- Mediante la grabación audiovisual de las simulaciones y su posterior análisis crítico por parte de las profesoras implicadas en el proyecto
- Con encuestas por muestreo a los alumnos participantes, efectuadas por miembros del CAI (Centro de Aprendizaje e Instrucción) de la Universidad Autónoma de Madrid.

Las grabaciones, además de la función evaluadora de la labor docente permiten aportar, una vez acabado el proyecto, un feed-back positivo para los propios estudiantes. Ello es factible dado que se organizan sesiones de vídeo de las simulaciones que ofrecen al profesor la oportunidad de realizar las observaciones oportunas y elaborar una valoración conjunta. Este material audiovisual se pone también a disposición de los estudiantes que vayan a participar en la simulación siguiente, como escenario orientativo de lo que va a ser su trabajo.

Por lo que se refiere a la evaluación de los resultados del aprendizaje por parte de los estudiantes, ésta se realiza teniendo en consideración los siguientes aspectos:

1. Los conocimientos de fondo, manejo de fuentes, interrelaciones, contactos, etc. se evalúan de modo privilegiado a lo largo de las tutorías que jalonan el periodo de la simulación.
2. El trabajo propiamente dicho de la/s simulación/es se valora de conformidad con los criterios siguientes:
 - Trabajo de reflexión efectuado, que se refleja en las contradicciones que emergen y se abordan
 - Credibilidad de la propuesta presentada con la postura real defendida por el país en el foro pertinente
 - Aspectos formales de la presentación: claridad de ideas, razonamiento y dicción
 - Los elementos importantes para cada país quedan abordados
 - Consulta de documentos y propuestas nuevas presentadas a lo largo de la discusión

Previsión de las consecuencias a corto, medio y largo plazo de las decisiones adoptadas

Apoyo recibido de los restantes participantes a las propuestas formuladas

En la práctica la evaluación del aprendizaje tiene en consideración los siguientes métodos:

- Tutorías personalizadas. Se realizan un mínimo de cuatro reuniones por grupo, de media hora de duración cada una como tiempo mínimo. En estas tutorías se pregunta a los estudiantes acerca del trabajo que están efectuando, las fuentes utilizadas, las instituciones visitadas, dificultades encontradas y postura que se va a adoptar en la Cumbre. Esta etapa constituye un momento apropiado para "personalizar" los conocimientos adquiridos en la clase, a la luz del país sobre el cual se está trabajando.
- Ficha sintética por escrito de la postura razonada del grupo- país en la Cumbre
- Participación en las simulaciones de los Foros internacionales
- Dependiendo del grupo y de la asignatura, se han evaluado trabajos escritos que recogen los materiales manejados y las principales informaciones utilizadas
- Además de la puntuación obtenida con todo lo anterior existe la posibilidad de elevar la calificación mediante la realización de una prueba complementaria.

ETAPA 8. Visita al/a los organismos que han servido de base para la simulación

Como se expuso anteriormente, esta metodología se ha aplicado ya durante dos cursos académicos. De los dos, sólo en uno de los cursos el método se completó con una visita a las instituciones de la Unión Europea en Bruselas. La simulación venía referida a la Agenda 2000 de la UE. En las encuestas realizadas por el CAI a los estudiantes participantes en el curso en el que no se completó el método con una visita, quedaba patente el deseo de haber podido visitar un Foro internacional y presenciar una Cumbre real para poder orientarse en la práctica de la misma.

La experiencia del viaje-visita a la institución internacional pertinente intensifica el método general utilizado con la simulación. Por grupos de estudiantes, ellos mismos asumen la preparación del viaje (búsqueda de subvenciones y otras fuentes de recursos, obtención del mejor 'paquete' de viaje, preparación de las diferentes visitas a efectuar) en estrecha coordinación con el profesor. Se ven obligados a afrontar problemas reales, a asumir una responsabilidad, trabajar en grupo, etc. Las conferencias recibidas en cada una de las Instituciones y la visita de las mismas (durante el viaje a Bruselas se visitaron cuatro: Consejo, Comisión, Comité de las Regiones y Comité Económico y Social) son una valiosa ayuda para acabar de entender el funcionamiento y la problemática real. Por otra parte, el viaje en sí mismo supone una experiencia de convivencia entre los estudiantes y con los profesores, impensable en el marco habitual de la clase.

Por ello el método incluye una visita de cuatro días a los organismos ubicados en el entorno de Ginebra: UNCTAD, OMC, OIT, en la semana previa a las vacaciones de Navidad. Para esas fechas, ya se ha realizado una simulación al menos y queda todavía alguna por hacer en el mes de enero.

VI. Recursos humanos y materiales para la realización del proyecto.

Los grupos de trabajo participantes en el proyecto cuentan con el apoyo de las profesoras de la asignatura involucradas en el mismo, así como con la ayuda y la asistencia de un becario que colabora en las distintas etapas del proyecto. Este becario suele ser seleccionado entre estudiantes de anteriores cursos que hayan participado en previas simulaciones y haya destacado en ellas por su trabajo, seriedad y creatividad.

Entre las distintas funciones del becario cabe destacar las siguientes:

1. Elaboración de la página web y preparación del material de apoyo difundido por esta vía, así como elaboración y preparación de posibles canales alternativos que fomenten la discusión entre los grupos de cada uno de los temas (por ejemplo, el sistema BSCW de las Aulas de Informática [AdI], disponible en la UAM). Asimismo se considera la posibilidad de coordinar grupos de "noticias", de 'chats' o de discusión en el entorno red que permita a los distintos participantes una comunicación constante bajo el apoyo del becario. Los becarios introducen en la página web trabajos de alumnos de cursos anteriores –con diferentes calificaciones- y comentarios de los profesores, que pueden ser de gran ayuda para los estudiantes a la hora de aprender el método. Con todo ello se persigue aprovechar al máximo las posibilidades de colaboración e interacción que presenta un entorno virtual además de valorar el potencial de esta iniciativa como plataforma de soporte al profesorado y alumnado.
2. Asistencia a los profesores en las labores de recopilación, preparación y organización del material de apoyo de las tutorías, tanto presenciales como en red, informaciones contenidas en el apartado de tutorías (preguntas más frecuentes, formas de organizar las búsquedas de información, resolución de problemas, direcciones de internet recomendadas, etc.).
3. Difusión del material vía red.
4. Asistencia a los estudiantes en el manejo de las tecnologías y en el acceso a Internet para la búsqueda de información.
5. Preparación de informes correspondientes a cada una de las delegaciones de países representados (grupos) que faciliten la evaluación.

Además de los recursos humanos, los participantes cuentan con distinto tipo de recursos materiales entre los que cabría destacar los siguientes:

- a. Recursos informáticos existentes en los despachos de las profesoras encargadas de aplicar este método, y que están a disposición del becario.
- b. Recursos disponibles en el Aula de Informática de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
- c. Recursos existentes en la Biblioteca, Centro de Documentación Estadística y Europea de la Facultad de C.C.E.E.
- d. Medios audiovisuales disponibles en la Universidad a través de los servicios que presta el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma, y especialmente, los equipos de televisión y vídeo.

VII. Evaluación del método docente

La evaluación del método docente se ha efectuado considerando las opiniones de los alumnos participantes en el mismo, expresadas a través grabaciones efectuadas por el CAI de la Universidad Autónoma.

En el cuadro 1 se reflejan algunas de las opiniones generales relativas al método docente que expresaron los estudiantes en sus entrevistas. La valoración se refiere a la simulación de las reuniones de la UNCTAD sobre Deuda Externa, Comercio y Desarrollo, y Sociedad Civil (Curso académico 1999/2000).

I. CUADRO 1

VALORACIÓN DEL METODO POR PARTE DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA SIMULACIÓN

1. Valoración general del método

1. El método es preferido al tradicional por prácticamente todos los encuestados.
2. Permite un aprendizaje a largo plazo, que es recordado con posterioridad a la evaluación.
3. El aprendizaje está más próximo al mundo real. Supone una experiencia de aprendizaje diferente y más motivadora que el método tradicional.
4. Aunque el contenido de lo que se aprende es diferente, la valoración general es que se aprende más que con el método tradicional.
5. El método contribuye a favorecer el conocimiento de las interrelaciones existentes entre los distintos conceptos

2. Elementos estimados negativos por los encuestados

1. Supone más dedicación de tiempo y esfuerzo.
2. Implica un esfuerzo continuado durante todo el curso, frente al método tradicional que suele concentrar el periodo de estudio en la fecha previa a los exámenes
3. El método no siempre permite poner de manifiesto todos los resultados del aprendizaje
4. En las simulaciones habidas hasta la fecha, los alumnos no conocían con exactitud los criterios de evaluación del profesor con anterioridad a la realización de la simulación

3. Aprendizaje y habilidades adquiridos con el método

1. Fomenta el desarrollo de habilidades para conseguir la información necesaria para desarrollar el trabajo.
2. Fomenta la utilización de los documentos, informes, estadísticas, etc.
3. Exige desenvolverse en entidades y organizaciones para poder obtener información.
4. Exige el aprendizaje en el uso de herramientas como Internet y en general del uso del ordenador.
5. Potencia el uso de idiomas distintos del español.
6. Fomenta el trabajo en grupo y exige la coordinación entre sus miembros.
7. Fomenta la expresión oral en público.
8. Fomenta la capacidad para resolver problemas.
9. Fomenta el aprendizaje más cercano a la realidad.
10. Fomenta la capacidad para defender las propias opiniones y para escuchar a los demás.
11. Desarrolla la habilidad de toma de decisiones y de asumir el papel que se está representando

Como se desprende de las valoraciones de los estudiantes participantes en la simulación, la valoración del método ha sido muy positiva tanto en lo que se refiere a la evaluación general como a los resultados del aprendizaje. De forma general los alumnos consideran que el contenido de lo aprendido es diferente al que se adquiere con el método tradicional; sin embargo, el resto de habilidades que permite desarrollar este método parecen compensar en todo caso el aprendizaje de menor número de contenidos generales, más frecuente con el método tradicional.

La valoración de los estudiantes junto a la evaluación de su aprendizaje a través de los métodos ya comentados (tutorías, fichas sintéticas, participación en la simulación y, en algunos casos, presentación de informes escritos) ha permitido comprobar que tanto los objetivos relativos al aprendizaje de contenidos como los objetivos docentes se han cumplido con el método. Igualmente se ha puesto de manifiesto, como ya se señaló con anterioridad, que el contenido de lo aprendido es en general más concreto y específico que con el método tradicional pero, a cambio, existe un aprendizaje de las distintas habilidades buscadas, que normalmente no se pueden adquirir con los métodos docentes tradicionales. En general, esta segunda opción suele ser la preferida por los alumnos.

VII. Conclusiones

Una vez constatada la validez del método tanto por la valoración de las profesoras que lo han llevado a la práctica cuanto por la propia evaluación del mismo por parte de los estudiantes, cabe ahora plantearse cómo estas experiencias van a condicionar su aplicación en el futuro y qué nuevas áreas de reflexión han ido surgiendo.

De cara al futuro, esta experiencia ha planteado preguntas cuya adecuada respuesta supone todo un reto para la aplicación del método durante el próximo curso académico.

Quizás el principal reto que se plantee sea determinar si el método de evaluación debe ser sustitutivo del examen o no, ya que de ello se derivan importantes consecuencias.

Como ya se ha comentado, hasta ahora la participación en el método se ha ofrecido con carácter voluntario a los estudiantes de todos grupos. Sin embargo, en algún grupo el método se convertía en la única fuente de evaluación, por lo que pasaba a ser obligatorio para aquellos estudiantes que elegían esta opción. Veamos los distintos problemas que plantean cada una de las opciones.

A) Que el método de la simulación se convierta en la única fuente de evaluación y por tanto los participantes en el mismo se vean exentos de presentarse al examen tradicional

En este caso el problema que se plantea es la necesidad de reestructurar las clases magistrales de tal forma que den respuesta a las necesidades de aprendizaje de los dos grupos de estudiantes:

1. los que eligen examinarse por el método tradicional y no participan de la simulación y para los que es preciso cubrir con la lección magistral la totalidad del temario de la asignatura;
2. los que eligen examinarse por el método de la simulación y para los que las clases deberían estar más relacionadas con aquellos temas en los que están trabajando. Ello se debe a que no necesariamente el contenido del programa habitual de la asignatura resulta el más adecuado para los estudiantes que participan en la simulación, lo que además puede estar desincentivando su participación en clase puesto que no van a ser evaluados por el resto de contenidos distintos a los que ellos están tratando en su trabajo.

Esta fórmula exige un ímprobo esfuerzo por parte de las profesoras para asegurarse una correcta evaluación de todos los alumnos, y especialmente exige una gran dedicación en términos de esfuerzo y tiempo en tutorías para los estudiantes que participan en la simulación, que no siempre es posible llevar a cabo.

B) Que el método de la simulación se ofrezca como adicional y voluntario a la prueba tradicional del examen.

Esta opción también presenta sus inconvenientes. Por una parte, se consigue que todos los alumnos estén incentivados para realizar un seguimiento de la totalidad de la asignatura y, además, aquéllos que deciden participar en la simulación se benefician del aprendizaje específico obtenido con el método de la simulación. Sin embargo, los contenidos docentes no se adaptan de forma general a lo que estos últimos alumnos necesitarían para complementar su participación en el trabajo. Por otro lado, esta opción exige de las profesoras un esfuerzo de tiempo y dedicación tanto a través de las tutorías como de la corrección de exámenes de todo el grupo que debe ser tenido en cuenta.

En definitiva, la elección de una u otra opción acabará poniendo de manifiesto las prioridades en materia de aprendizaje que las profesoras decidan establecer: ¿Se pone el acento en la explicación de una determinada cantidad de contenidos que posiblemente serán olvidados al poco tiempo de realizado el examen? ¿O se opta por reducir el aprendizaje de contenidos específicos de la asignatura poniendo el énfasis en el aprendizaje de otro tipo de habilidades que puedan servir no sólo para esta materia sino para otras o incluso para el ejercicio de su actividad profesional futura?

De la respuesta a esta pregunta dependerá el desarrollo futuro no sólo del método que aquí se propone sino incluso del método tradicional de la lección magistral, de la organización de la docencia en cada uno de los grupos y de la forma de cooperar y de participar en las clases de cada una de las profesoras.

En cualquier caso, la reflexión sobre esta experiencia, los problemas encontrados en su aplicación y, especialmente, la respuesta obtenida por parte de los alumnos participantes nos animan a continuar buscando nuevas alternativas docentes en el camino ya trazado, que deseamos contribuya a un mejor aprendizaje para nuestros estudiantes.

Referencias

Cesana, G. (1996) Universidad: un pacto de indiferencia. Publicaciones Happening, A.C. Atlántida.

Goodrich, H. et al. (1994) A guide to project: designing an implementing project-based curricula. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Robinson, V. (1993) Problem-based methodology: research for the improvement of practice. Ed. Pergamon Press.

Schank, R.C., et al. (1993) The design of goal based scenarios. The Institute for the Learning Sciences. Technical Report 39. Northwestern University.